

「いじめ」の論理構造に関する集団力学的試論

八ッ塚 一 郎*

The logical structure of “bullying” from the viewpoint of group dynamics

Ichiro Yatsuzuka

(Received October 1, 2022)

1. 問題

「いじめ」をめぐる膨大な報道や論評の言説が生み出され続けているのに、事態がいつかに改善されず、むしろ似たような事案や不祥事が繰り返されるのはなぜか。われわれ自身の素朴な語りを含め、多くの言説が、むしろ「いじめ」を減らさない方向に作用している可能性はないだろうか。

個々のいじめ言説は決して間違いではなく、それぞれの問題意識と文脈において紛れもなく正しい。多くの優れた報道や卓越した論考により、「いじめ」についての知見が深まり蓄積されてきたことは疑いのない事実である。それでもなお事態が停滞していたら、いじめ言説そのもののうちに、何らかのずれが生じている可能性を検討すべきではないか。

目に見える現象としての「いじめ」は、単純に見えて、実際には、時に互いに矛盾を来すほど複雑を極めている。われわれは「いじめ」の断片をかいま見、それを暫定的に言葉にできているに過ぎないのかもしれない。「いじめ」という現象の本質、多様な現れの背後にある、いわば論理構造へと、われわれは探索を広げる必要がある。

このような問題意識のもと、本稿では「いじめ」の隠された論理構造を抽出すべく集団力学的な検討を行う。第2章では、日常的に共有されている「いじめ」理解および「いじめ言説」について、3つの観点から疑問を呈し、広く定着した「いじめ」像に潜在する揺らぎとずれを検討する。その作業を通して、第3章では、「いじめ」の論理構造を抽出し、記号を用いて表

現するとともに、なぜ「いじめ」現象とそれを語る言説が矛盾し拡散せざるを得ないかを考察する。そのうえで第4章では、「いじめ」を語ることの構造的な困難を確認する一方、そうした事態を認識すること自体が「いじめ」を適切に理解し対応を理論的に導き出すことにつながるという希望と今後の課題を述べる。

2. いじめ言説が覆い隠しているもの

われわれは、「いじめ」という事態を社会問題として共有し、理解を分かち持っているからこそ、それについて多くの言説を産出し、コミュニケーションを交わすことができる。個々の事案や語り手の経験によって言説内容に差異はあるものの、「いじめ」について最大公約数的な共通のイメージを導き出すことは可能なのである。それをさしあたって、次のように要約しても許されるであろう。

「学校という集団の場で発生し、被害者に深刻な苦痛をもたらす、物理的または精神的な暴力や加害」

このように「いじめ」を概括しても、大きな異論は出ないと思われる。われわれが報道で接し、深刻な社会問題として心を痛めるのは、教育の場、学校を主たる舞台とし、そこでの人間関係をもとに発生する、子どもたちによる現象である。児童生徒によってなされるさまざまな加害や圧迫によって、最悪の場合には被害者が自死に及ぶ、きわめて深刻な集団的現象が、社会問題としての「いじめ」である。このような理解を、われわれは最低限共有しているはずである。

しかし、この紛れもなく明瞭な言説は、多くの複雑な機制や繊細なメカニズム、関係者同士の複合した力

* 八ッ塚一郎：熊本大学大学院教育学研究科教職実践開発専攻（教職大学院）860-8555 熊本市中央区黒髪 2-40-1 Yatsuzuka, Ichiro Professional Development Course in School Education, Graduate School of Education, Kumamoto University, Kurokami 2-40-1 Kumamoto, 860-8555 Japan yatuzuka@gpo.kumamoto-u.ac.jp

学を、覆い隠してしまっている。複雑でありにも広範にわたる事象を、あえて単純化し、むしろ圧縮するかたちで、「いじめ」の公共的なイメージは形成され共有されていると言ってもよい。以下、わかりやすく明瞭で絶対的に正しいはずの「いじめ」理解が、どのように「いじめ」の本質を隠蔽し、真の構造を見えにくくしているかを検討する。その作業を通して、「いじめ」の集団力学的な本質、多様な事象に通底する「いじめ」の論理構造を抽出する。

(1) 物理的暴力と精神的加害の等置

「いじめ」を、「身体的・物理的な暴力」と、「精神的・コミュニケーション的な加害」とに区分することは、いじめ研究や政策の最も基本的な分類であり、われわれ自身の常識に即した二分法でもある。しかし、この最も基本的で平明に見える分類には、一面的な単純化が潜んでいる。

われわれは、ごく無造作に、「物理的な暴力行為と、精神的な加害行為」、あるいは、「殴る蹴るの暴力と、コミュニケーションを操作し相手に苦痛を及ぼす悪辣な加害」のように、ふたつの行為を、同じ「いじめ」として並列する。

両者を同じ列に並べ、同一のカテゴリーに属する事象と位置づけるのは、実は奇妙で乱暴な振る舞いである。通常の場合、以下の類推が働くためこれが疑問視されることは少ない。

前者の身体的・物理的な暴力は、典型的な「いじめ事案」として広く報道されることが多く、われわれの感情を激しく喚起する。暴力に追い込まれての自死やその未遂、人をそこまで圧迫する繰り返しの殴打や恥辱の強要といった暴力、あるいはそれと連動した極端な額の金品恐喝。これらの事象は、われわれの義憤を呼び起こし、正義感に訴えかけ、「これは『いじめ』だ、いや暴力と呼ぶべきだ、激しく罰するべきだ」等の言説を引き出す。

このような現象の印象、いわば残像が強烈であるために、われわれは後者を前者と同列に並べ、同一視することを、さほど疑問視しない。被害者が自死を選ぶ前の段階で、クラスメートから無視されていた。SNS上で飛び交っていた誹謗中傷の文言が死後に発見された。このような事態に報道等で接すると、言葉こそが暴力として作用し人を傷つける、シカト（無視）のような残酷極まるコミュニケーションは人を死に至らしめる等の自然な実感をわれわれは共有する。

しかし、精神的・コミュニケーション的な加害は、実際には、さらにもっと広く膨大な行為群から成っている。たとえば、気に入らなかったので挨拶を返さなかった、特定の生徒にだけプリントを配らなかった、

面倒くさい人を SNS のグループから勝手に外した、あるいはその人だけ除外したグループを新たにつくった、などの行為がある。これらは確かに、感心できない悪質な行為であり、受け手に苦痛を与える。その一方で、これらの行為は、子どもの日常において発生しやすい、非常に身近なトラブルでもある。われわれ自身が、ふとした拍子に似たような過ちに手を染めかねない、日常のやりとりに連動した行き違いであり、その発生頻度は圧倒的に高い。

あるいはまた、殴る蹴る、金品をせびり取る等の行為は、相手と直接顔を合わせ、裂傷を負わせる、財物を奪うといった取り返しのつかない結果をもたらす点で、あきらかな犯罪行為である。その一方、誰かを無視して口をきかないことや、その人を加えない SNS グループをつくることは、悪質ではあるが、当人と直接に接触せず、法に違反しておらず、また問題として認識されれば官憲の手を煩わせなくても謝罪ややり直しに向かえるという点で、犯罪とは明らかに異なる。後者を無条件に犯罪としてしまっただけでは、日常生活が成り立たない。

このように、明確に質的な差異があるにもかかわらず、後者を前者と同じ「いじめ」のカテゴリーに含めることは、概念設定としてはいささか乱暴である。われわれは通常、たとえば人を殴ることと、人と顔を合わせないことを、同種の行為として同じカテゴリーに含めることはしない。両者は明らかに質の異なる行為であり、一緒に扱うことは不適切だからである。たとえば、目が合ったから殴られた、目を合わせなかったから金品を盗られたなどの出来事は、多くの人にとってひどく理不尽に感じられるに違いない。関係づけられている行為が明らかに異質で、バランスを欠いているからである。

それにもかかわらず、こと「いじめ」においては、両者をひとまとめにし、同じカテゴリーとして扱うことが、何の疑いもなく、それこそ日常的に、数十年來にわたって繰り返されている。ことが「いじめ」であれ何であれ、当該の行為が犯罪に相当するか、悪質ではあっても犯罪とは別の事象であるかは、明確に弁別されなくてはならない。しかし「いじめ」をめぐることは、両者を無条件に並列し、同じカテゴリーに含める風儀が定着して久しい。

両者が同一のカテゴリーに入れられ混同されることは、現場での対応にも弊害をもたらしている。日常的に起こり得るコミュニケーションの行き違いが、深刻で取り返しのつかない暴力沙汰と同列に扱われ、その対応を指弾されることは、現場の教師を萎縮させ、関与に二の足を踏ませて、かえって事態を悪化させる。実際のところ、教員養成課程の学生の一部には、犯罪

的で凶悪な「いじめ」事案のイメージに引きずられるあまり、将来の「いじめ」対応全般を不安視し、教職そのものを断念しようとする傾向すら見られる。重大な「いじめ」事案に心を痛めることはまったく正しい。しかし、質的に異なる事象をひとまとめにしたまま「いじめ」を語ることが、結果として教師に不安のみを与え、教育の基盤を掘り崩し兼ねないことについては今少し自覚的である必要がある。

より重要なことは、明らかに犯罪に相当する深刻な事案と、そこまでは至らず相当に距離はあるものの、注意深く耳を傾け言葉をかけるなどすべき事案との、両者の関係を冷静に見極め、着実な対応を行うことのはずである。日常的に起こり得るコミュニケーションの齟齬については、教師がそれを発見し、あるいはまた子どもからの訴えに対応し、ひとつひとつの話を聞いて向き合っていくしかない。

同時に、そうしたコミュニケーションの齟齬が蓄積し、思わず手が出て暴力につながる、殴打を受け続けて死を考えるなどといった深刻な状態へと悪化することのないよう関与を続けなくてはならない。そうした兆候が明らかになったら、あるいは、残念ながら深刻な暴力や恐喝に既に発展していたら、直ちに組織的に対応しなくてはならないし、警察や司法の手を借りることを躊躇してはならない。

すなわち、本当に必要なことは、身体的・物理的な暴力と、精神的・コミュニケーション的加害との間に通底するもの、両者の間に共通するものを、子どもの生活と言動に即して摘出することのはずである。両者はどのような点で共通しており、どこが異なっており、後者が前者へとどのように移行するのか。これを明らかにすることは、理論的な問題であると同時に、きわめて実践的な課題でもある。

いじめ言説の多くは、事案の深刻さや被害者の苦痛を語ることが多く、このような区分や境界の精査には向かわない。というより、被害者のあまりに大きな苦痛を前にすれば、「いじめ」の態様やその区分をあげつらっても仕方がない。物理的にであれ精神的にであれ、現に被害者が自死にすら至るほどの苦痛を感じたのである以上、両者を「いじめ」という同じカテゴリーに位置づけることはむしろ当然とされる。

すなわち、「被害者の苦痛」こそが、本来は異質な行為である物理的暴力と精神的加害とを包括する、暗黙の結節点となっている。端的に言えば、被害者に苦痛をもたらす仕打ちこそが「いじめ」であり、それが物理的でも精神的でも大差はないということになる。

もちろん、対応にあたっては被害者の苦しみこそ最優先されるべきであり、それに寄り添ってこなかった学校や教育は、大きな責任が問われるべきである。そ

して実際に、このような見解は、被害者の訴えを最優先にして「いじめ」を認定すべきとする「被害者申告主義」として、現在のいじめ防止対策推進法や各種の対応の基盤ともなっている。

ところが、被害者申告主義は、いじめの社会問題化の当初から唱えられ、法律に組み入れられてからも十年が経過しようとしているにもかかわらず、今なお社会に十分には浸透していない。悲痛な事案が発覚し報道されるたび、被害者の心情に寄り添う議論が喚起されるものの、現場での具体的な対応にはなかなか浸透していないのが実情である。

ここにもねじれた構図がある。被害者申告主義の唱えられた当初に強かったのは、逆に、さほどの被害も受けていない「自称被害者」が、ことさら被害を言い立てて問題を大きくし、過剰で不必要な対応や恣意的な処罰を求めたらどうするのかという問題、すなわち「言った者勝ちになってしまう」ことへの懸念であった（芹沢、2007）。われわれは、過酷な苦痛を強いられた被害児童生徒に深く同情する一方、訴えられた苦痛が本物なのか、ありもしない被害をでっち上げる者がいないかという、懸念や猜疑心にも似た疑いを同時に持っている。

さらに近年に至って、対応にあたる学校の現場からは、被害者申告主義を理解しつつも、それを字義通りに遵守すると、微少なトラブルやごく小さな行き違いまで、何でもが「いじめ」として報告され、そのたびに重大事案としての対応を強いられるという、実務面での苦悩が寄せられるようになっている。

すなわち、被害者の苦痛も、その見かけほどには簡明でなく、複雑で繊細な問題を孕んでいる。被害者の苦痛をもってある種の切り札、思考の停止とするのではなく、むしろ、苦痛の本質は何か、「いじめ」のもたらす深刻な苦痛とは何かという、根源的な問いを投げかけることが必要となる。

(2) 苦痛よりも深刻な苦痛

「いじめ」の苦痛は、その見かけほど単純ではない。より深刻なのは、苦痛を申告できないという苦痛、被害者が苦痛を苦痛として認識できないという事態である。被害者申告主義は、被害者に苦痛を訴え出ることを任せており、その意味では被害者に依存している。苦痛を感じている以上は訴え出るのが当然という前提がここにはある。しかし、このような構図そのものが当てはまらないケースは、「いじめ」事案に決して珍しくない。

明らかに重大な苦痛や侵害が生じているのに、「騒ぎにしたくない」「加害側との関係を絶ちたくない」などの理由で、被害者が被害を訴え出ないケースは、

深刻な事案から日常的なトラブルまで、多岐にわたって存在する。たとえば、広く報道されその後の法制定にも影響を与えた津市での「いじめ」事案において、最終的に自死を選択した被害者は、クラスメートに助言されるまで、教師に被害を訴え出ることをためらっていたとされる（津市第三者委員会，2013；共同通信大阪社会部，2013）。

こうしたケースの背景はさらに多岐にわたる。一方には、あまりにも加害行為が苛烈であるために、仕返しされるなどの恐怖で被害を訴え出られないケースがある。訴え出ても教師が対応してくれないかもしれない。それどころか、教師が訴えに耳を傾けず、むしろ加害者側の言い分のほうを採用し、よりひどい事態が生じるかもしれない。残念ながら実際にそうなったケースもある。

他方、容易には理解しがたいことながら、「本当は良い奴だから」「自分にかまってくれる数少ない存在だから」「自分のほうが相手に迷惑をかけているのだから」等、被害を受けている側が、現に苦痛を感じているはずであるにもかかわらず、まるで加害者を弁護するような理由で訴えをためらう場合もある。

すなわち、きわめて見えにくく、周囲からも理解しにくく、捉えることの困難な苦痛が存在する。本人が表明し報道もされる苦痛や被害事案は、むしろわかりやすく明瞭である。しかし、人間関係の機微にあっては、そうしたわかりやすさを逸脱し、むしろわれわれの想像を絶するケースも生じる。被害側が、その主観的な認識すら歪められ、苦痛を苦痛と感じていないかのごとく振る舞うことを強要されるような加害、訴えることすら思いつかないほど意思をねじ曲げられるような加害も存在する。

このような加害は、むしろ加害らしくない姿を取る。「俺たち友だちだもん」「これはお前のためを思っていることなんだよ」等、被害者とのつながりを強調し、被害者のためにあえてそうしているという体裁を取って、被害側の認識をねじ曲げ、明らかな加害行為を受け入れさせ、それどころか加害者に依存すらさせるような、おぞましい加害も現に存在する。

われわれは、このような極限的事例から逆に、いじめによる苦痛の集団力学的な本質を取り出すことができる。真の苦痛とは、まずもって、苦痛を感じていても、それを表明することができず、誰にも受け止めてもらえないことである。助けてもらえるあてがない。自分の訴えを認めてもらえない。仮に訴え出ても状況の改善される見通しが立たず、むしろ事態が悪化するかもしれない。そのような状況に追い込まれることは、単に殴打や恐喝に遭う以上に「いじめ」被害者を苦しめるであろう。

さらに、それよりも深刻な苦痛とは、現に苦痛があるにも関わらず、その苦痛など存在しないものとされてしまうことである（八ッ塚，2015）。あからさまな暴力や恐喝がなされているにもかかわらず、それを「親密さの表現」や「当然なすべき奉仕」と言い聞かされ、思い込まれるとしたら、これほど非道なことはない。それは精神的な加害でも変わらない。ひどい暴言を「自分が関心を持たれかまってもらっている証」と受け入れ、無視されても「自分の態度が悪いからだ」と信じ込まされてしまうとすれば、その悪質さは物理的な暴力にも劣るまい。

すなわち、真に深刻で悪質な苦痛とは、被害側の認識や主観すら歪曲し、当該の苦痛を遊戯や友情などといったまったくの別物にすり替え、それどころか勘違いや「無かったこと」にしてしまうことである。当事者の主観をねじ曲げることで、それによって、当事者が意思を表明する機会すら奪い去ってしまうこと。真に悪辣な加害はこのような形で遂行される。

そして、「いじめ」における苦痛は、このような悪辣な加害によって生じるのだと考えなくてはならない。物理的であれ精神的であれ、被害者の人格や尊厳を認めず、ただの対象として扱い、その認識や行為すら自由に歪めることが、「いじめ」加害の最も悪質な点なのだ考える必要がある。

わかりやすく世に流通する「いじめ言説」は、残念ながら、このような機制を見えにくくしている。被害者の訴えを聞き取り、その苦痛に同情することは、間違いなく正しい。しかし、訴えることすらできない加害、そもそも苦痛を苦痛と感ずることのできない被害者が存在する可能性は、そこではかえって見えにくくなってしまふ。

すなわち、表明された苦痛に耳を傾け同情する言説は、構造的に、むしろ善意によって、「いじめ」の本質を取り逃す。あるいは、われわれは、自分にわかりやすく同情しやすい苦痛に正しく耳を傾けることを通して、表明されず自分には想像もできない極限の苦痛や悪辣な加害から、構造的に目を閉ざすことになりかねない。

ここにあるのは、困難かつ矛盾した問題である。いじめの苦痛は、まさしくその最大公約数的なイメージが示すとおり、その集合性、集団力学的な効果にある。その見かけ上の集合的効果——暴力の行使や、悪意あるコミュニケーション——は、しかし苦痛の本質ではない。被害者にとっての苦痛の感じ方という、最も個人的な領域に至るまでが、別の者によって完全に恣意的に扱われることが、「いじめ」のもたらす苦痛の最悪の本質である。

以上を端的に整理するなら、物理的にであれ精神的

にであれ、その手口や手法にかかわらず、被害側の意思や主観的な認識を無視し、対話性や相互性を欠いた、一意的かつ一方向的な関係を強要することを、いじめ加害に共通する本質として取り出すことができる。

物理的身体的な暴力について見ると、個々の行為は、殴る蹴るにせよ、金品の恐喝にせよ、被害側の意思や希望を無視し、その言い分をないがしろにして、一方向的に行使される点で共通する。被害側が嫌がり、抵抗することはあっても、最終的には一方向的にのみ暴力が行使され、あるいは金品が略取される。同じ行為が、当事者を入れ替え逆方向でなされることは金輪際ないというのが、一方向的ということの含意である。

ここでは被害側は、意思を持った個人としては扱われず、「殴られるだけのサンドバッグ」「単なる金の出し手」として、一意的に役割を与えられ、そこから脱することを許されない。相手を対等な存在として扱わず、非人格化し、もっぱら一意的に押しつけた役割、加害行為の対象としてのみ遇することが、暴力の本質である。一意的であるとは、それ以外の役割も、役割の交代も、そこからの離脱も、まったく許されないということである。

以上の契機は精神的・コミュニケーション的加害にも共通する。無視やシカトから悪口や中傷の流布まで、精神的な加害は、被害側の意思や心情を無視し、その訴えを無きものとしねじ曲げるかたちで一方向的に行使される。表面上、嫌がったり抵抗したり、反抗する言動を取るなど、相互作用的な場面が見られることはあり得る。しかし、総体としては関係が一方向的で、被害側はもっぱら言われる側、無視される側へと追いやられ、そこから脱却することができない。ただ受け身の状態に置かれるだけで、役割の交代も脱却もできないことが、一方向的であるということである。

このとき、たとえば無視をする加害側は、相手の存在を「無いもの」として扱う。あるいは悪口の発し手は、被害側の言い分や事情、弁明や説明などをまるで無視し、勝手な「決めつけ」を行って、恣意的なコミュニケーションをもっぱら行使する。それ以外の可能性が排除され、役割の交換もあり得ず、そこから逃れることも不可能で状況が確定してしまっているという点で、精神的な加害は常に一意的である。

以上のように、「いじめ加害」は、その現れが物理的であれ精神的であれ、常に一方向的かつ一意的に遂行される。むしろ、一方向性と一意性が徹底され、執拗に反復されることで、被害側の主観は歪曲される。あるいは、歪曲されないまでも、その訴えや反抗が恒常的に抑圧される。これが「いじめ加害」の本質だと考えなくてはならない。

(3) 集合現象についての錯覚

「いじめ加害」の本質を一意性と一方向性によって説明することは、集合現象としての「いじめ」について、集合的であることの含意を再考することにもつながる。「いじめ」を集合的な現象とみなすとき、われわれは暗黙のうちに、多数者が少数者を抑圧する、あるいは、集団から逸脱した少数者が攻撃の対象になるといった、量的な比較や力関係のイメージを抱きやすい。このような理解はそれが該当する事象においては適切である一方、その背景にある構造、あるいは、わかりやすいイメージの外にある別の事象に目が向きにくくなる困難をもたらす。

検討の前に、前節で述べてきた「一方向的」と、いわゆる「一方的」とを明確に区別しておく必要がある。「いじめ」の加害は、必ずしも「一方的」とは限らない。その外見上、殴り合いや文句のぶつけ合いなど、双方が相互作用的にやりとりし、必ずしも「一方的」ではなく事態が進行する場合も多い。

たとえば、子ども同士の突発的なケンカや、悪口の言い合いの勃発というかたちで「いじめ」が発覚することもある。相手が先に手を出した、自分はやり返したただけだ、などのかたちで双方の言い分が錯綜し、事態を見極めるのが難しいケースも多い。その意味で、「いじめ」は必ずしも一方的ではない。多数者が少数者に一方的に仕打ちを加えるわかりやすい加害もあるものの、必ずしも一方的ではなく、「どっちもどっちではないか」と言いたくなる事例も少なくない。それゆえ、一時的な表面の現象だけで「いじめ」とケンカを明瞭に区別することは難しい。

しかし、行為の総体として、あるいはやりとりの帰結として、「いじめ」は必ず、相互性の欠如を常態とする。見かけ上は双方が手を出していても、あくまで片方が主導権を握って行為に及び、あるいは行為に巻き込んだ場合、被害者に自発的に金品を供出させた体を取りながら、あくまで一方向的にのみ金品の移動がなされる場合。あるいはまた、両方のサイドが悪口を応酬し主導権を争いながらも、最終的には片方が沈黙し反対側の主張ばかりが支配的となる場合。互いに無視しあう関係において、片方のみが別のコミュニケーション経路を持ち、クラスの多数派の支持を得ており、対する側はもっぱら孤絶を強いられる場合。このように、相互性を欠き、両者の関係が不均衡である場合を、ここでは「一方向的」と呼ぶ。アクターの入れ替えや交代が一切無い状態。あるいは、常に最終的に、片方の側だけが受け身の状態に置かれ、意思表示を抑圧され、痛みや負担、不快を負わされる状態。相互のやりとりによってお互いの関係が変化することなく、常にこうした偏った関係が維持される状態。このような、

相互性を欠いた一方向性が、「いじめ」の基本的な条件である。

「いじめ」における集団力学的な関係性は、このような偏りの構造、背景にある基本的な一意性と一方向性に即して再検討されなくてはならない。すなわち、多数者対少数者、強者対弱者というわかりやすい図式は、あくまで表面的な、プロセスの結果によって生じるものであり、その根底にある論理的な関係性を把握する必要がある。たとえば以下の3点において、「いじめ」の深層にある論理的な構造と、それを語る言説は齟齬を来す。

第1に、「いじめ」は、多数対少数の関係である必要はない。加害側と被害側が1対1であっても、「いじめ」の関係は成立する。たとえば先述した天津市の事案に関する報告や報道からは、加害行為が、被害生徒と、その幼なじみの、二者関係を中心に展開したことが読み取れる。むしろ、二者を中心とする閉じた関係が、周囲から放置あるいは容認され、暴力が助長されたこと、あるいは、周囲が本人たちの関係を理解せず、救いの手を伸ばさなかったことが、事態の深刻化を招いたと推測できる。

すなわち、一般的な印象と異なり、強い攻撃者たちとしての多数派が形成されることは、「いじめ」に必須の条件ではない。無論、多数対少数という量的なアンバランスが生じる事例も多く、その重要性は疑い得ない。一方で、多数派の形成は必ずしも「いじめ」に不可欠ではなく、中心とならない場合もあることに注意が必要である。

第2に、上記と関連して、「いじめ」は強者と弱者の間に発生するわけでは必ずしもない。もちろん、強者弱者の関係が「いじめ」に多く見られ、典型的な「いじめ」を構成することは事実であり、それ自体は正しい認識でもある。「スクールカースト」と呼ばれる事象、クラスの「一軍」等、優位者や強者が、劣位者や弱者に苦痛をもたらす事象は、われわれの注目を集めやすく、また「いじめ」としても語りやすい。

しかし、このような強者弱者の関係は、「いじめ」事案の初発からあったものではなく、むしろプロセスの結果として事後的に構成されたものであることも非常に多い。すなわち、年度初めなど、当初は関係性が曖昧かつ流動的で、誰が優位にあるかもわからない状態から、グループが分化し、階層が明確になることで、強弱の力関係も形成されるようになる。その中で不幸にも「いじめ」が進行し、力関係が確定した、その結果として強い弱いが認識されるのであって、この順序は逆ではない。

実際のところ、「いじめ」の渦中において、力関係の反転は往々にして生じる。ある時期までクラスの「一

軍」、優位なグループに属するとみなされていた児童生徒が、何らかの契機に——本人自身の何らかの失策による場合もあれば、当人に落ち度や責任はなく偶然や周囲の状況による場合まで、その機制は千差万別でもある——加害の対象へと転落するケースは枚挙に暇がない。教師からみてリーダー格と思われていた生徒が深刻な被害を受けていた等、周囲の大人によっては把握しきれない事態もあることを考えると、実務的にも、強者弱者の関係をあらかじめ前提とすることは不適切である。

第3に、しかしそれだからこそ、集団における「その他」、当事者を取り巻く周囲の存在、彼らの認識と言動が、「いじめ」現象の推移に死活的に重要な意味を持つ。すなわち、ときに一対一で生じるトラブルや、複数の児童生徒が関与するせめぎあいについて、それを取り巻く児童生徒、あるいはクラスの全体がどのように認識し、どのような態度で応じるかが、当該の事態を「いじめ」として深刻化させ、あるいはその推移を規定する。

たとえば天津市の事案においては、被害生徒とその幼なじみとの関係が、当初の悪ふざけに似た状態から、乱暴な侵害行為、さらにはあからさまな暴力へと移行した。この過程において、断片的に支援や配慮の試みはあったものの、周囲からの決定的な介入は残念ながらなされなかった。さらに、担任を含む教師による事情聴取や指導も、中途半端なまま不十分にとどまった。その結果、被害者の自死という取り返しのつかない事態へつながったことが報告書や関連の報道でも指摘されている。

ここでも、周囲あるいはクラス全体の態度には、多くのバリエーションがある。最悪の場合には、周囲あるいはクラス全体が「いじめ」に加担し、暴力をはやし立て促進したり、あるいは無視をはじめとする悪ふざけと一緒に加わる場合がある。

その一方で、積極的な参加のないことが、結果として「いじめ」を助長させてしまうケースもある。クラスの大多数は「いじめ」の進行を把握しておらず、特定の非行集団の問題行動とだけ認識して放置し、結果として取り返しのつかない事態に至るケースがこれにあたる。あるいは、あからさまな暴力を周囲も認識しつつ、自分は関わりたくないと傍観に徹し、結果として「いじめ」が進行するケースもある。人数や関与の度合いも千差万別の多様なケースが入り交じって「いじめ」の状態は成立しており、その集団力学的な機微を正確に記述し尽くすことは難しい。

というよりも、「いじめ」という集合現象は、本来的に多種多様で雑多な態様を取り得るものであり、類型的に記述することは困難である。多数派対少数者、

強者対弱者といった関係は、わかりやすく典型的である一方、固定化した特異な形態でもあり、「いじめ」の事案を代表し包含し尽くすものではない。むしろ、本来は多様で、それぞれが独自の挙動をたどる「いじめ」事案について、わかりやすいパターンへと収束し、表面化して広く報じられた特定の事例を、われわれが集合的現象の典型として類型化しているだけであるとも言える。

すなわち、「いじめ」という現象には、論理構造と言うべき、共通する基本的な仕組みを見て取ることができる一方、その現れはおおよそ雑多な形をとる。あらわれた現象を記述するにあたって、われわれは、わかりやすい言説へとそれらを単純化して語らざるを得ない。このような事情が「いじめ」言説の困難をもたらしている。

3. 「いじめ」の論理構造

以上の検討を踏まえて、「いじめ」の論理構造、すなわち、多様をきわめ、ときに互いに矛盾すら見せる広範な現象に共通する、基本的な構造を抽出することができる。この構造は、記号的に表記できるほど極度にシンプルであり、それゆえ具体的な現象としてはあまりにも広範かつ雑多な形態を取る。以下、われわれが共通して「いじめ」とみなす事象の論理構造を記号を用いて表現する。

(1) 一意的かつ一方向的な関係の行使

身体的・物理的な暴力と、精神的・コミュニケーション的な加害とに共通するのは、一意的かつ一方向的な関係を行使し強要するという、集団力学的な構図である。加害側 a_1 が、被害側 a_0 に対して、一意的かつ一方向的な関係を行使し強要する関係を、矢印を用いて次のように表現する。

$$a_0 \leftarrow a_1 \quad \cdots \cdots \textcircled{1}$$

身体的・物理的な暴力について言えば、たとえば、被害生徒 a_0 の訴えを無視して、加害生徒 a_1 がもっぱら殴打を続けるような場合、その関係は一意的かつ一方向的であり、矢印を用いた①の形で表現できる。また、 a_1 が金品を恐喝している場合も、 a_0 をもっぱら金の出所としてのみ扱い、その意向を無視した一方向的な扱いをしているという意味で、表記としては①と同じになる。

精神的・コミュニケーション的な加害も同様に表現される。 a_0 がその意思に反し、クラスメートの a_1 からもっぱら無視されている場合、この関係は一方向的かつ一意的であり、①の形で表現される。項 a には単数でも複数でもアクターを充当できる。たとえば被害

生徒 a_0 が、複数のクラスメートによって誹謗中傷され、悪口を流されてどうにもならない状態は、 a_1 を複数のクラスメートとして、同様に①の形式で表現できる。このように、身体的・物理的な暴力も、精神的・コミュニケーション的な加害も、同じ形式で包括的に表現できるのが

$$a_0 \leftarrow a_1 \quad \cdots \cdots \textcircled{1}$$

の図式である。 a には任意の人数を代入することができ、1対1に近いやりとりから、1対多数による加害までを同型の図式で一般化して表現できる。

a の両項をつなぐ矢印は、両者の関係が一意的かつ一方向的であることをあらわす。両者のやりとりや関係が相互性を欠くことが「いじめ」の本質であり、 a の人数は事案によっても、また状況によっても多様であり得る。

ただし、①の図式だけでは、ケンカや暴力行為など、他の犯罪的事象やトラブル全般と「いじめ」とを区別することができない。この図式のままでは、たとえば妹が兄からつらく当たられるようなきょうだい間の事象も、あるいはまた、サラリーマンがヤクザに恐喝されるような暴力犯罪の事案も、形式として同じになり、「いじめ」の特異性を表現することができない。すなわち、当該の直接的な当事者だけを見ている限り、「いじめ」を、他のトラブルや暴力全般と区別することは難しい。

あるいは次のように言い換えてもよい。「 a_1 が a_0 にただ悪口を言っているだけの状態」も①として表記される。それは「いじめ」でもあり得るし、「いじめ」とは別種の人間関係トラブルの状態でもあり得る。このように、直接の関係者だけを見ている限りは、事態はどのようにでも解釈でき、またその解釈を確定することができない。「いじめ」をめぐる言説が否応なく混乱する一端はここにある。

さらに重要なことは、ここで図示した①の関係それ自体が、実際には流動的かつ一時的であり、必ずしも固定したものではないという点である。当たり前ではあるが、たとえば①の関係が、24時間間断なく、そのままの形で継続するようなことは、通常はあり得ない。たとえば学校で、休憩時間に暴力が振るわれ①の関係が成立しても、授業中は行為そのものが途絶する。また帰宅すれば物理的に①の関係は成立しない。あるいはまた、大津市の事案に見られるように、 a_1 の気が向いたときは①のかたちで暴力が行使される一方、 a_1 の機嫌がいいときは a_0 を友人として扱ったり、暴力以外の平常なコミュニケーションを取ったりするという変化も起こる。

このように、①の関係は、あくまで論理的な構造をあらわしたものである。実際の現象形態としては、一

時的にのみそれが浮上したり、何らかの状況に依存して、現れたものが変化したり消失したりする。精神的・コミュニケーション的な加害の場合も同様であって、①の状態が一貫し永続することはあり得ない。

ところが、あたかも①の状態が固定し、そこから逃れられないように当事者 a_0 に感受される場合が存在する。この先もずっと、自分は加害者 a_1 に殴られ金品を脅し取られる状態が続き、それが永続化するかもしれない。あるいは、加害グループ a_1 の誹謗中傷がいつこうにやまず、空きの時間にはひっきりなしに悪口が口頭や SNS で流れて来る。このような状態に置かれると、気が休まらず、意識が中傷にのみ向いてしまい、この状態がずっと続いて逃れられないという苦痛へと追いやられる。

このように、①のあくまで論理的な構造、関係性が、具体的な現象として固定化し、あたかも永続的で逃れられないものであるかのように a_0 に感受されるとき、事態は「いじめ」として深刻なものになる。このような状態をつくりだす集団力学的な機制として、①の外側にある、①と同型の仕組みを想定することができる。

(2) 入れ子=二重構造

本来は一時的かつ流動的であり、別様にも変化し得るはずの①の状態を、固定的かつ永続的で逃れようがないかのごとく錯覚させるのは、①の状態が、さらに①と同型の関係によって規定されるからである。この図式を、入れ子すなわち二重化の構造として、次のように記号として表記する。

$$(a_0 \leftarrow a_1) \leftarrow a_2 \cdots \cdots \textcircled{2}$$

暴力の行使や金品恐喝、あるいは悪口の流布や無視など、前項で述べた①の行為（②におけるカッコ内に相当する）は、それが単体で「いじめ」となるわけではない。しかし、当該の行為①（ $a_0 \leftarrow a_1$ ）が、周囲 a_2 からの一意的かつ一方向的な関係強要・決めつけによって規定され、閉塞した状態として固定するとき、われわれはそれを「いじめ」と認識する。すなわち、①の単体であれば他の犯罪や日常的なトラブルと区別のつかない事態が、②として周囲から規定されることが、「いじめ」の最終的な論理構造を形成する。

たとえば、被害生徒 a_0 が、加害生徒 a_1 から頻繁に殴られているという状態について、クラスメートたち a_2 が「あれは非行グループ同士のいさかいにすぎない」と認識している場合が、「いじめ」の典型的な状態に相当する。このような構図は特に「囲い込み」「抱え込み」とも呼ばれる。括弧内①の詳細な事情や、 a_0 本人が嫌がっているという意味を鑑みず、周囲 a_2 が「あれはグレた連中同士の振る舞いだ」などと一意的かつ一方向的な断定を行っている状況を考えるとよ

い。このような構造が成立していると、 a_0 は自らの苦痛を外部に訴えることが困難となり、 a_2 からの抑止や介入もなされない。 a_1 が、 a_0 に対し好き勝手な振る舞いに及びつつ、同時に a_0 の外部に支援を求める行動を抑止しているとみなすこともできる。このようにして②の図式が成立し、 a_0 が孤立無援となっている状態は、1980年代の「葬式ごっこ」（朝日新聞社、1986）をはじめ「いじめ」の典型でもある。

このとき、クラスメートたち a_2 の挙動は多様であり得る。①における a_0 と a_1 の挙動について、クラスメートの a_2 たちが文字通りまったく「知らない」「気付いていない」というかたちで、一意的な断定を一方向的に下しているケースもある。その一方、うすうす、あるいはかなり詳細に察知はしているものの、あえて「知らない」の一点張りで一意的かつ一方向的に押し通す場合もあり得る。いわゆる「四層構造論」における「傍観」の状態（森田・清永、1994）がこれに相当する。実際のところ、前者のように「本当に気付かなかった」のか、後者のように「うすうすは察知していたが関わらないようにしていた」のかを、明確に区別することは難しい。 a_0 の自死のような取り返しのつかない事態が発生し、詳細が発覚してはじめて、 a_2 の成員たちは問いを突きつけられる。その回答は、事後の振り返りであり、自己正当化のバイアスと、悲痛な事態を招いた負い目とに引き裂かれる。部外者がその妥当性を判断することは難しい。

a_2 には、クラスメートの児童生徒だけでなく、さらにその周囲の存在、教師や家族、地域の大人も含まれる場合がある。 a_2 の位置にある教師自身が、①における a_0 と a_1 の関係を察知しない、あるいは情報を得ても放置する場合、一意的かつ一方向的な②の図式が成立する。さらには教師による「いじめ」や、学校そのものが全体として加担し、様子見を決め込んで深刻な事態を招いてしまうケースさえある。

このように、 a の各項には任意のアクターを充当することができる。特に a_2 については、児童生徒の仲間集団、クラスメートだけでなく、学年全体、学校全体、あるいはまた、担任教師、教師集団、学校組織、さらに教育委員会や地域といったアクターを含めて図式を検討することができる。クラスメートであれ教師であれ、どこかの時点で一意的・一方向的な決めつけを脱し、「これは問題ではないか」と疑問を発することができれば、論理構造は解消する。あるいは、クラスメートや保護者などが、話を聞き相談に乗る、外部機関に助けを求めるなど、②の図式に別の要素を持ち込めば、「いじめ」の論理構造そのものが解消する。それによって、抜本的な解決には至らなくても、最悪の事態は回避できるかもしれない。

その一方で、②の図式が成立し固定化したとき、被害者 a_0 は、孤立という苦痛の極致に追いやられる。加害生徒 a_1 によって疎外されるだけでなく、助けを求めるべきクラスメートや教師、保護者といった a_2 からも疎外されることが、 a_0 にとって深刻な苦痛をもたらす。他に救いを求めることができず孤立するという意味で、 a_0 はほぼ例外なく、単独のアクターとならざるを得ない。

(3) 論理構造とその現象形態

あらためて整理すると、「いじめ」における加害の本質は、物理的であると精神的であるとを問わず、一意的かつ一方向的な関係行使すること、すなわち

$$a_0 \leftarrow a_1 \quad \cdots \cdots \textcircled{1}$$

の関係性が成立していることである。このような関係性が、入れ子構造、すなわち二重構造を取り、さらに周囲から一意的かつ一方向的な無視や決めつけによって遇される関係が成立するとき、すなわち

$$(a_0 \leftarrow a_1) \leftarrow a_2 \quad \cdots \cdots \textcircled{2}$$

の状態にあるとき、われわれは、この関係を「いじめ」として認識する。

②の図式はあくまで論理構造であり、具体的な現象としては個々の項目 a に種々のアクターが充当されなくてはならない。 a_0 を除けば各項は複数であり得るし、 a_2 には児童生徒以外の教師や大人が入る可能性もある。

矢印で示した一意的かつ一方向的な関わりも、あくまで論理構造であり、実際には個別の事案と状況に即して、千差万別の多様な形態を取る。それはまたプロセスを追って変容する。たとえば、無視や悪口といったコミュニケーションの失着で始まった関係が、私物に手をかけ損壊する、物品を略取するといった、物理的な行為へと移行し、被害側がさらに苦痛と孤独を深め、自死など取り返しのつかない事態を招くといった、プロセスの悪化と固定化の進展が、「いじめ」を深刻なものにする。

すなわち、②の関係が固定化し、閉塞した状態に陥ったとき、行為の様態は極度に悪化し、取り返しのつかない事態にまで陥る可能性が高まる。クラスメートや教師など周囲 a_2 が、誰も助けの手を差し伸べてくれず、それどころか①で起きている事態すら把握してくれないとき、被害側 a_0 は孤絶し最悪の苦痛にさらされる。また a_2 からの抑止がない状態では、 a_1 の行為に歯止めがかからない。そのために、加害行為は悪化のプロセスをたどる。

注意すべきことは、 a_1 の意思や悪意は、実際にはさほど明確な意味を持たないという点である。取り返しのつかない事態が起きた時点で振り返れば、暴行や

恐喝を尽くし、 a_0 を自死に追いやった a_1 の行為は、明らかに犯罪である。しかし、そこに至るプロセスでの①に止目すると、 a_1 自身は、必ずしもあからさまな悪意や犯意を持って行為しているとは限らない。むしろ、ただ単純に一意的かつ一方向的な操作に徹する——ストレス解消に定型の誹謗を考えなしに口にする、思いついたように金品をたかる、気まぐれで殴打する——といった操作を繰り返しているに過ぎない場合も多い。というよりも、明確な加害意図や目的がないからこそ、 a_2 に制止されないことで、 a_1 の単純な行為がやみくもに反復され、エスカレートし続けるのだと考えることができる。

その印象に反し、むしろ a_1 に目的性や加害意識がないからこそ、「いじめ」の行為はエスカレートし深刻化する。逆のことを考えてみればよい。たとえば、 a_0 を殺害したいとか、全財産を奪い取りたいなど、明確な悪意がある場合、それはもはや「いじめ」ではなく、計画的な殺人や意図的な恐喝である。この場合 a_1 は、自らの目的を達するために a_0 や a_2 と巧妙にコミュニケーションを取るであろうし、また目的を達したらその時点で、逃走や隠蔽を図る可能性が高い。

しかし、「いじめ」事案には、このような目的意識や犯意が欠けている。だからこそ、加害生徒 a_1 自身がときに a_0 の自死に驚き、混乱する。悪意や犯罪意識を欠いているからこそ、 a_1 の行為は極端にまでエスカレートする。またそのエスカレートを自覚していないからこそ、自らが取り返しのつかない事態を招いたことに理解が及ばない。それゆえ加害者 a_1 は、「そんなつもりはなかった」という、部外者には見当外れかつ責任逃れに思える言い訳を表明する。あるいは「死ななくてもよかったのに」等、周囲や被害側の精神を逆撫でする、しかしおおよそ率直なコメントを発したりする。「いじめ」という現象をその表層で把握すると、加害者の言動は理解し難く、許し難いものとして感受される。他方で、論理構造にまで遡って考察すると、加害側 a_1 の言動は、もとより許し難いものである一方、そのような言葉の発せられた機制や背景、教育が真に対応すべき事項について、思いを及ぼすことができるようになる。「いじめ」を理解し、その解決・解消を図るためには、このような検討も必要であるはずである。

4. 考察：論理構造の及ぼす効果

以上の検討を踏まえて、「いじめ」の論理構造が、具体的な「いじめ」現象およびそれを語る言説にもたらす影響、その不可避的な混乱の仕組みを整理する。あわせて、ここから導き出される実践的な指針と今後

の検討課題について一言する。

(1) 論理構造と現象形態の関係

「いじめ」の論理構造は常に②となる一方、その現象形態は、各項に充当されるアクターとその状況ごとの行為形態により、およそ多様な姿を取り得る。それゆえ、「いじめ」の現象も雑多となり、それを語る言説も、ときに互いに矛盾するほど拡散せざるを得ない。

先に述べたとおり、多数者が少数者を排除し抑圧する形態は、紛れもなく「いじめ」の典型である。また極度に深刻な事案について、加害者の悪意や犯罪性を指摘せずに済ませることはあり得ない。このように、あらゆる「いじめ」言説は、その対象と範囲に即して必ず正しい。しかし、同時に、そこで語られたものとは異なる形態の「いじめ」——たとえば、多数者 a_2 が事情を把握しておらず、それゆえ多数派としての加害は行われておらず、むしろそうやって無視されることが a_1 による暴力を招くような場合、あるいはまた、加害者 a_1 に悪意や犯罪意識が欠落し、ただ面白がって、機械的に単純な行為を反復したことが、結果として取り返しのつかない惨事を招いてしまうような場合、等々——には、洞察が届かなくなるということも起きる。

部分的には紛れもなく正しく、しかし、部分的のみ正しい事例を、「いじめ」というだけで明確な根拠なく一般化し、さらに集団や加害者の悪意を事後的に構成する言説は、「いじめ」の論理構造の解明にはつながらない。これらの言説は、われわれの義憤や情緒を刺激する一方、「いじめ」理解やその解決には、残念ながら寄与しない可能性が高い。

(2) 恣意的な観察者

それどころか、「いじめ」の論理構造は、「いじめ」に言及することの大きな困難を示唆する。①のような任意の行為を目にし、それについて語るとき、われわれは、自分自身が a_2 の位置に立つことを避けられない。すなわち、 $a_0 \leftarrow a_1$ の関係の機微や詳細について、完全ではあり得ない報道や流言のみを手がかりとして、しかしそれを「いじめだ、むしろ犯罪だ」と、 a_2 の立場から一意的かつ一方向的に断定してしまう危険性から、われわれは原理的に逃れられないことになる。

報道される事態に心を痛め、被害者の苦痛や行われた行為の悪辣さに憤りを覚えることは、まったく正しい。しかし、そのように「いじめ」を認識し言説を生み出すことは、自分自身を a_2 の位置に置くことでもある。事態の詳細、すなわち、 a_0 の心情やその境遇、 a_1 自身の立場やそう振る舞うことになった背景、これらの可能性に思いを馳せることなく、ただ即物的に

「これはいじめだ」と断定することは、それ自体 a_2 と同じ振る舞いであり論理的に「いじめ」と同型である。

すなわち、無造作にいじめ言説を発することは、あえて言えば、「いじめ」に対して「いじめ」と同型の作法で振る舞い、相対することに他ならない。「いじめ」に対する言説が「いじめ」と同型であるとしたら——「いじめ」現象や「いじめ」関係者を、「いじめ」と同じスタイルで記述し批判しているのだとしたら——少なくとも、「いじめ」の事態が解明されることは期待できず、問題の解決は困難であると思われる。

むしろ、われわれはより深刻な状態にあるのかもしれない。②の論理構造は、子ども世界だけに限定されるものではなく、「職場いじめ」や「ハラスメント」等、他の多くの事案とも共通している。すなわち、「いじめ」は社会の至るところで発生し得る。それにもかかわらず、ことさらに教育界の事象だけを「いじめ」と問題視するのは、それ自体が恣意的な認定ではないか。いわば、教育や学校を「いじめ」ているのではないか。このように推測することは容易である。もとより、教育界に多くの課題があることは自明である。しかし、そうであるならなおのこと、教育界における「いじめ」現象と、一般社会における類似の現象とがどのような関係にあるかの分析、あるいは、子ども世界と大人社会とで共通する対応および分けて考えなくてはならない対応、このような観点からの分析や提言がより以上に必要はらずである。「いじめ」の論理構造に対する検討は、このように、現状の「いじめ」言説のあり方、および、実践的に必要な対応の言説を考えるための糸口ともなり得る。

(3) 論理構造の脱却に向けて：課題と実践

一方で、論理構造を検討することは、「いじめ」問題を脱却するための希望と指針をももたらす。②の構造が確定し固定化することが、「いじめ」プロセスの悪化と進展を招くとすれば、この構造を固定化させず解体することが「いじめ」対応の基本であることは明確である。

たとえば①の關係に別のアクターが参入すれば——たとえば a_0 に身近な相談相手が配される、 a_1 を諫める存在を導入する、そうした周囲の関与によって一意的かつ一方向的ではないコミュニケーションの回路が開かれるならば——、そもそもトラブルは別の方向に移行する。さらに重要なことは、②において a_2 が一意的かつ一方向的ではない関わりをすること——たとえばクラスメートや教師が、 a_0 や a_1 から個別に話を聞く、助言をする、別の相談先を紹介する等——であり、それによって、当該の論理構造そのものが解消される。

すなわち、「いじめ対応」は、集団力学の論理に基づいて、即物的かつ機械的に遂行され得る。道徳教育、心の教育、市民性の教育、人権教育など、すでに提起され実践されている取り組みが無用というわけではない。そうではなく、これまで蓄積された教育的関与も含め、論理構造の導くかたちで、相談できる体制や人間関係を広げ、別のコミュニケーションの可能性を児童生徒に示すことこそが、「いじめ対応」の原則となる。深刻化した場合の組織対応のあり方も、②の固定した構造をいかに打破するかという観点から理論的に基礎付けられ得る。

このように、「いじめ」の論理構造に関する抽象的かつ理論的な検討は、具体的ないじめ対応や実践の指針、即物的な対応の手立てを考えるための具体的な指標となる。そのためには、述べてきた論理構造と実際の「いじめ」事案、提起され運用されている「いじめ」対応との関係を、さらに詳細に検討する作業が必要である。図式に対応する事例の検討に加え、国際比較を含めた集団力学的機制的比較検討、報道をはじめとす

る膨大な「いじめ」言説の構造分析など、新たな研究と実践の領野もその先に開かれているが、詳細は別稿に譲り擲筆する。

謝辞:本研究はJSPS 科研費22K03034の助成を受けた。

参考文献

- 朝日新聞社会部 (1986) 「葬式ごっこ」 東京出版株式会社
- 共同通信大阪社会部 (2013) 大津中2 いじめ自殺 学校はなぜ目を背けたのか PHP 新書
- 森田洋司・清永賢二 (1994) いじめ 教室の病い 金子書房
- 大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 (2013) 調査報告書
- 芹沢俊介 (2007) いじめが終わるとき 根本的解決への提言 彩流社
- ハツ塚一郎 (2015) 「いじめ」の言説構造とその逆説:「サバルタン」との同型性. 熊本大学教育学部紀要, 64